

УДК 39

DOI: 10.33876/2311-0546/2023-1/277-299

Научная статья

© В. О. Филатова

СОЦИОАНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

В статье рассматриваются проблемы и перспективы применения антропологических и социологических подходов к исследованию школьного буллинга. Проводя критический обзор теоретических концепций и методологических принципов, разработанных в рамках социокультурных исследований детства, социологии и антропологии насилия, автор статьи выносит на обсуждение вопросы о том, чем опыт социологов и антропологов может быть полезен и важен для развития научного знания о школьном буллинге. В частности, сравниваются такие подходы к изучению насилия, которые рассматривают насилие либо как девиацию, либо как структурно значимое для культуры явление. Также рассматриваются подходы к исследованиям детства, «детств» и взаимоотношений между поколениями, которые разрабатывались антропологами и социологами в течение XX и в начале XXI вв. Особое внимание уделено вопросам о том, как определяются и переосмысляются понятия «буллинг», «насилие» и «детство» в различных дисциплинах и социокультурных контекстах, и как разница в возрасте между исследуемыми (детьми, подростками, взрослыми) и исследователями (как правило, взрослыми) влияет на цели, задачи, методы исследований и на эмпирические материалы, на которых базируется экспертное/научное знание о школьном буллинге. На основании проведенного аналитического обзора сформулирован ряд теоретических и методологических принципов, которые могут быть полезны для преодоления организационных сложностей и решения этических проблем, возникающих при проведении социокультурных исследований буллинга в школах.

Ключевые слова: *школьный буллинг, антропология насилия, антропология детства, позиция взрослого, этика исследования, норма и девиация*

Ссылка при цитировании: Филатова В. О. Социоантропологические подходы к исследованию школьного буллинга // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 277–299.

UDC 39

DOI: 10.33876/2311-0546/2023-1/277-299

Original Article

© *Vasilisa Filatova*

SOCIAL ANTHROPOLOGICAL APPROACHES TO SCHOOL BULLYING RESEARCH

The article aims to unfold the discussion about the problems and perspectives of socio-anthropological school bullying research. Through the critical review of several theoretical concepts and methodological principles developed in sociology and anthropology of violence, and sociocultural studies of childhood, the author wonders how such concepts might be useful and applicable in the academic research of school bullying. In particular, the review is focused, first, on such theoretical frameworks which consider violence as a deviation, or as a structurally important cultural phenomenon, and second, on the different conceptualisations of childhood, “childhoods” and generations’ relations, elaborated in anthropology and sociology throughout XX and early XXI centuries. Special attention is given to the issue of defining and re-defining concepts of bullying, violence, childhood in various academic discourses, cultural and political contexts. Age and cultural difference between participants of a school bullying research (children, adolescents, adults) and researchers (usually, only adults) is addressed in the light of how it affects research aims, objectives, methods and data, constituting basis of expert/academic knowledge on school bullying. In conclusion, author articulates several theoretical and methodological principles which might be used to approach ethical problems and overcome some organizational difficulties in sociocultural research of school bullying.

Keywords: *school bullying, anthropology of violence, anthropology of childhood, position of an adult, research ethics, norm and deviation*

Author Info: **Filatova, Vasilisa O.** — Independent researcher. E-mail: w.philatova@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1013-1111>

For citation: Filatova, V. O. 2023. Social Anthropological Approaches to School Bullying Research. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 1: 277–299.

Введение

В течение последних 40 лет проблематика школьного буллинга получает все больше и больше внимания со стороны исследователей, общественных и политических деятелей, педагогов, психологов, журналистов и активистов. Определение термина «буллинг» корректируется и переосмысливается в связи с новыми данными, новой этикой и новыми реалиями (например, в связи с цифровизацией образовательной среды). Предложенное Д. Олвеусом в 1970-е гг. классическое краткое определение буллинга — *намеренное систематическое причинение вреда тем, кто не может себя защитить* (Olweus 1978) — трансформировалось к 2014 г. в гораздо более подробное и более узкое определение Центра по контролю и профилактике

заболеваний США: буллинг — это **акт(ы) любого нежелательного агрессивного поведения, направленного со стороны одного человека или группы людей, которое имеет место в среде детей и подростков, не являющихся сиблингами или романтическими партнерами, характеризуется наблюдаемым или воспринимаемым дисбалансом сил, а также повторяется или с высокой вероятностью может повториться. Ребенку или подростку, на которого направлен буллинг, может быть причинен дистресс и ущерб** — физический, психологический, социальный или образовательный¹.

В то же время само слово «буллинг» становится все более широко известным не только в академических кругах, но и входит в повседневную жизнь детей, подростков, взрослых. Чем шире распространяется дискурс о борьбе с буллингом и чем дальше за пределы англоязычной научной литературы выходит сам термин «буллинг», тем острее встают вопросы о культурной специфике самой практики буллинга и понятий «буллинг», «травля», «издевательства», «насилие» и пр. Насколько адекватны устоявшиеся подходы и методы исследований буллинга, насколько они чувствительны к локальным социокультурным контекстам? Насколько глубокие корни имеет практика буллинга, насколько универсальны те выводы, к которым приходят исследователи, анализируя данные, собранные в определенных странах, городах, школах, обстоятельствах, с теми или иными целями? В связи с интересом к этим вопросам, все чаще звучат призывы к междисциплинарным, комплексным исследованиям буллинга. В научных публикациях встречается мнение, что применение социологических, социокультурных, культурно-исторических и антропологических подходов к изучению буллинга является наиболее перспективным, так как в рамках психологической парадигмы не учитываются многие важные аспекты ситуаций буллинга: например, влияние на поведение человека культурных установок о допустимости агрессии/насилия и то воздействие, которое человек своим поведением оказывает на культурные нормы (Maunder, Crafter 2018; Hong et al. 2018). Тем не менее, антропологические и социологические исследования буллинга до сих пор остаются немногочисленными по сравнению с внушительным корпусом научных работ о школьном буллинге, проведенных в дисциплинарных рамках психологии.

Цель данной статьи — провести краткий обзор существующих теоретических концепций, применимых для исследований социокультурных оснований и локальной специфики школьного буллинга. В социологии и антропологии существует два тематических направления, имеющих непосредственное отношение к проблематике буллинга — это исследования насилия/жестокости (violence) и исследования детства. Последовательно рассмотрим каждое из них, фокусируя внимание на том, насколько объяснительные модели, теоретические и методологические установки, предлагаемые социологами и антропологами, могут быть полезны для развития научного знания о школьном буллинге.

¹ “Bullying is any **unwanted aggressive behavior(s)** by another youth or group of youths who are not siblings or current dating partners that involves an **observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated**. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational **harm**.” (Gladden et al. 2014: 7, выдел. жирным — авт., перевод — В. Ф.). Это определение также остается дискуссионным и не может считаться общепринятым: см. вебинар Всемирного форума по антибуллингу (WABF 2021).

Социология и антропология насилия

Вопрос о том, что делать с возможностью/способностью человека причинять боль и страдания другим живым существам (в первую очередь, людям), так или иначе поднимается и решается в любом сообществе: в каждой культурной традиции, в каждом своде законов, в каждой семье существуют запреты и предписания, регулирующие ситуации, связанные с насилием. Однако до недавнего времени насилие как самостоятельный феномен не становилось объектом исследований социологов и антропологов. До второй половины XX века насилие обсуждалось теоретиками социологической и антропологической мысли в рамках таких тем как война, преступления, конфликты, власть, цивилизация и пр. В целом, насилие представлялось либо как атрибут антисоциального поведения (как и в криминологии), либо как элемент военных действий (инструмент принуждения и установления межгрупповой иерархии), либо как нечто свойственное определенным «примитивным» и «жестоким» культурам (как, например, болезненные ритуалы инициации, традиции кровной мести и пр.) (Accomazzo 2012; Walby 2013). Некоторые концептуальные основания осмысления культурной и социальной природы насилия можно найти в работах классиков социологии и антропологии Э. Дюркгейма и М. Вебера: развивая свои теории, они отмечали, что корни насилия могут быть найдены в социальной дезорганизации и дезинтеграции (аномии и эгоизме) (Durkheim 2005), либо в принципах функционирования государства — института, обладающего монополией на легитимное насилие (Вебер 2018).

После Второй мировой войны западные теоретики и мыслители столкнулись с необходимостью провести гораздо более подробный и глубокий анализ насилия как особого явления: роль самой идеи войны, как и представления о том, на что может быть способен человек, получающий право на насилие, кардинально изменились. В работах философов Х. Арендт, М. Фуко, Э. Левинаса и А. Бадью, оказавших значительное влияние на социологию и антропологию конца XX века, особое внимание уделяется вопросам о дисциплине, принуждении, возможности сопротивления государственной монополии на насилие, об основаниях этики, идеях абсолютного зла, возможности гуманизма, и в целом, фокус их внимания направлен на определение роли насилия в обществе, культуре, в индивидуальных и коллективных стратегиях поведения, в осмыслении своих/чужих действий. Попутно с развитием теорий насилия в философии формируются и концептуальные рамки исследований насилия в социологии и антропологии. Современные социологические и культурно-антропологические подходы во многом схожи, хотя исторический бэкграунд, методологические установки и теоретические основания этих дисциплин заметно различаются. Не останавливаясь подробно на вопросе междисциплинарных различий, обратим внимание на различия в позициях теоретиков относительно самого феномена насилия.

Насилие как девиация. Во второй половине XX века социологами был разработан ряд теоретических концепций, сохраняющих влияние и до сих пор — особенно в области криминологии. В рамках этих концепций насилие рассматривается как конвенционально нежелательный, деструктивный феномен. Рассмотрим некоторые из них.

Общая теория деформаций (general strain theory), разработанная криминологом Р. Энью (Agnew 1992), созвучна позиции Э. Дюркгейма и Р. К. Мертона (Durkheim 2005; Merton 1968), рассматривавших насилие как следствие социальной дезинтеграции. Согласно этой теории, исключенность некоторых членов общества из коллективных процессов и деятельности социальных институтов ведет к тому, что получение экономических благ легитимным, социально одобряемым путем для них оказывается невозможно, что в свою очередь создает напряжение, ощущение социальной несправедливости, формирует маргинальную криминальную среду и подталкивает представителей маргинализованных групп и слоев общества к использованию насилия для достижения экономического благополучия и «восстановления справедливости».

Идеи Дюркгейма о том, что насилие (в том числе аутоагрессия/суицид) — это следствие индивидуального выпадения из системы коллективных представлений, получили развитие и в других социологических концепциях: например, в *теории социальной дезорганизации* (Shaw, McKay 1942) и *теории [социального] контроля* (Hirschi 1998). Здесь основное внимание уделяется не столько причинам маргинализации индивидов, склонных к антисоциальному поведению, сколько тому, каким именно образом индивид может поддерживать связь с сообществом и включаться в процесс поддержания групповых норм поведения. В частности, теория социального контроля указывает на значимость таких факторов как: ощущение принадлежности к сообществу, готовность участвовать в социально одобряемой (конвенциональной) деятельности, действительное участие в социально одобряемой деятельности и, наконец, вера в конвенциональные нормы и/или существование системы ценностей, общей для всех членов сообщества (Hirschi 1998).

Еще один пример социологического объяснения насилия как девиантного поведения — *теория самоконтроля или «общая теория преступления»*, разработанная Майклом Готтфредсоном совместно с Трэвисом Хирши (Gottfredson, Hirschi 1998). Согласно этой теории, антисоциальные поступки (в т.ч. сопряженные с насилием) совершают люди, которые по определенным причинам не могут эффективно контролировать свое поведение, действуют оппортунистически и не учитывают тот факт, что в долгосрочной перспективе антисоциальное поведение менее выгодно (им самим), чем просоциальное. Способность к самоконтролю авторы теории рассматривают как результат развития и социализации в раннем детстве, то есть как индивидуальное качество, определяемое прочностью эмоциональной связи с родителями, поведенческими установками, которые транслируют родители, успешностью стратегий воспитания и другими факторами раннего развития.

Значительный недостаток концептуализации насилия через идею «выпадения» или «дезинтеграции» заключается в том, что при таком подходе само насилие рассматривается как нечто по умолчанию девиантное. Из поля зрения ускользают нормативные практики насилия: например, телесные наказания, жестокость полицейских, хейзинг (ритуалы инициации, сопряженные с насилием), а также школьный и офисный буллинг — в тех случаях, когда он не встречает отпора, а наоборот обеспечивает агрессору популярность и высокий статус в группе. Социологические теории, рассматривающие насилие как девиацию, могут быть привлечены для объяснения социальной природы буллинга — но только в том случае, если буллинг воспринимается в обществе как однозначно антисоциальное явление сродни огра-

блениям, убийствам и другим формам преступлений. И хотя в некоторых странах происходит процесс криминализации буллинга, принимаются законы, определяющие буллинг как правонарушение и обязывающие школы применять антибуллинговые программы (*Allanson et al.* 2015; *Sabia, Buss* 2016), социокультурный статус буллинга остается неоднозначным: далеко не всегда участники буллинга считают, что происходит что-то ненормативное, неправильное и уж тем более преступное (*Rawlings* 2019; *Søndergaard* 2018). Более того — агрессор и жертва могут считать друг друга друзьями (*Mishna et al.* 2008), сам буллинг может быть средством установления и поддержания социальных норм и/или дисциплины (*Eriksen* 2018; *Lyng* 2018), и наконец, если буллинг не принимает формы физического насилия и не приводит к самоповреждающим действиям жертвы, деструктивное воздействие буллинга остается недостаточно явным (тогда как деструктивность преступлений гораздо более очевидна).

Культурная и символическая значимость насилия. Современные социоантропологические подходы к изучению насилия заметно отличаются от тех социологических теорий, которые используются в криминалистике: здесь в фокусе внимания оказываются не только и не столько обобщенные социальные процессы и явления (такие как «дезинтеграция»), сколько культурная, символическая и этическая значимость *опыта* вовлеченности в практики насилия и/или свидетельствования насильственных действий. Вслед за И. Шредером и Б. Шмидтом (*Schröder, Schmidt* 2001:17) можно выделить три основных подхода к исследованиям насилия в социальной/культурной антропологии:

- операциональный подход (ориентированный на изучение конфликтов, их этических и политических аспектов и этики антагонизма);
- когнитивный подход (фокусирующийся на глубинных процессах культурной конструкции насилия, войны и жестокости в определенных сообществах);
- эмпирический подход (в рамках которого насилие рассматривается в первую очередь как субъективный опыт, структурирующий повседневную жизнь и не обязательно связанный с конфликтами, политическими институтами и межгрупповыми отношениями в целом).

Характерной особенностью социоантропологического дискурса о насилии является то, в какой степени для антропологии важна проблематика межкультурных контактов, (пост)колониализма и позиции самого исследователя по отношению к изучаемым процессам/феноменам/событиям и людям, с которыми исследователь взаимодействует в рамках своей научной деятельности (как в поле, так и в академической среде). Попытка хотя бы в какой-то мере освободиться от собственных культурных установок и посмотреть на насилие, войну и жестокость, по возможности, безоценочно позволяет увидеть не только деструктивные, но и конструктивные аспекты насилия, такие как: символическая/социальная значимость, инструментальная рациональность, конкурентность, установление связи и выражение/обнаружение отношения между индивидами и/или группами.

Важно заметить, что теоретики насилия в антропологии склонны исключать из определения понятия «насилия» то, что *не* связано с физической болью и физическим воздействием агрессора на жертву, а ограничивается принуждением, давлением, унижением и причинением морального ущерба (так называемое «пси-

хологическое насилие»). Значительное сужение определения насилия необходимо для проведения хоть сколько-нибудь адекватных кросс-культурных сопоставлений и сравнений, так как для таких сравнений появляется общая точка опоры: наблюдаемый поведенческий акт, событие, происходящее во внешней, физической реальности (Riches 1986; Elwert 2003). Внутренние личностные процессы и переживания, в основном, закрыты и непонятны для «чужого» человека, принадлежащего к другой культуре и говорящего на другом языке, и поэтому их выражение не может быть упрощено, оторвано от контекста и обращено в некую абстракцию. Но в связке с наблюдаемыми событиями внешнего мира (например, будучи реакцией на физическое насилие или его мотивировкой) вербализация внутренних переживаний и интерпретация собственных/чужих действий может становиться объектом кросс-культурных исследований.

Таким образом, социоантропологические исследования строятся на «двойственности» определения насилия: с одной стороны, принимается общее абстрактное (etic) определение, позволяющее проводить сравнения, а с другой стороны — принимаются и культурно-специфические (emic) представления конкретных людей о том, что является, а что не является насилием. Например, общее (etic) определение насилия в социологии, этнологии и антропологии может быть сформулировано так: *насилие — это целенаправленный и нежелательный физический ущерб, причиненный другим людям* (Elwert 2003), или так: *насилие — это действие (акт), причиняющее физическую боль, обоснованное с точки зрения актора и необоснованное с точки зрения свидетеля/свидетелей* (Riches 1986). А уже то, что именно (и для кого) может оказаться нежелательным или необоснованным — зависит от социокультурного контекста, субъективных и коллективных представлений, обстоятельств конкретных ситуаций и многих других факторов, на которые должен будет обратить внимание антрополог, исследуя насилие как культурный феномен и форму взаимодействия людей.

Ключевые идеи, на которых держится значительная часть антропологического дискурса о насилии — это, во-первых, «перформативность» насилия, его публичность, ориентированность на свидетелей, наблюдателей, тех людей, которые будут наделять акты насилия смыслом и социальной значимостью; а во-вторых — идея «символического насилия», то есть символического значения агрессивных действий, принятия роли жертвы (жертвенности) и наделения кого-либо/чего-либо статусом жертвы (например, в контексте жертвоприношения). Таким образом, насилие рассматривается как структурный элемент внутри— или межгрупповых отношений, мифорелигиозных представлений и практик, субъективного опыта повседневного взаимодействия с окружающей действительностью (далеко не только с другими людьми), а также как элемент культурной/коллективной памяти, конструирующий исторические нарративы, групповую идентичность и идеологию (Schröder; Schmidt 2001).

«Насилие» vs «буллинг». Несмотря на то, что существует массивный корпус кросс-культурных исследований буллинга (в основном, школьного), собственно антропологические и этнографические подходы к изучению буллинга применяются относительно редко (Patton et al. 2016), а кросс-культурные сравнения проводятся преимущественно количественными методами с опорой на психологические мето-

дики и теоретические модели (*Lai et al.* 2008; *Zych et al.* 2017). На то есть весомые причины, причем, как концептуального, так и прикладного порядка.

Во-первых, само понятие «буллинг» является культурно-специфическим конструктом, сформировавшимся относительно недавно в англоязычном [виртуальном] пространстве, объединяющем «западную культуру» с интернациональным политическим и научным дискурсом (*Koo* 2007; *Meyer* 2016). В практике реального взаимодействия (например, между школьниками, их родителями, учителями) понятие «буллинг», если и используется, то не всегда обладает тем значением и значимостью, которыми его наделяют исследователи, психологи, социальные активисты, борцы за права человека и другие участники глобальной интеллектуальной элиты (*Smorti et al.* 2003; *Vaillancourt et al.* 2008; *Eriksen* 2018). Подробный антропологический анализ ситуаций, похожих на буллинг, имеющих место в тех культурах, для которых понятие «буллинг» является чужим, рискует выйти за пределы дискурса о «буллинге» и пополнить массив исследований, посвященных более универсальным феноменам — таким как насилие, иерархия, конфликт, дружба и пр. (например, вспомним исследования детской и подростковой агрессии, проводившиеся в России до того, как в русскоязычном научном дискурсе прижился термин «буллинг» (*Аликина* 1991; *Ениколопов* 1998; *Знаков* 1990; *Ольшанская* 2000; *Реан* 2005; *Собкин* 2005 и мн. др.)).

Во-вторых, термин «буллинг», объединяя широкий ряд поведенческих, психологических, социальных и культурных феноменов, несет в себе также и коннотации с предосудительным отношением к агрессии такого типа. Моральная негативная оценка буллинга и пафос борьбы с насилием, сросшиеся с научным дискурсом о буллинге, препятствуют не только развитию концепций, предполагающих, что буллинг может быть конструктивным и органичным элементом культуры (такое утверждение звучит этически спорным и политически реакционным), но и самому проведению полевой работы: без дополнительных уловок или директивных указаний от вышестоящих ведомств, не избегая использования самого термина «буллинг» и не ограничиваясь методами исследования, гарантирующими полную анонимность участникам (такими как анкетирование), довольно проблематично получить согласие на проведение полевой работы в закрытых иерархических сообществах, где буллинг наиболее распространен: в школах, в офисах, в тюрьмах и в армии.

Тем не менее, существует ряд примечательных антропологических и этнографических исследований буллинга и «поведения подобного буллингу» (*bullying-like behavior*), проведенных как за рубежом, так и в России. Среди российских исследований можно отметить работу К. Банникова, посвященную символической значимости и структурной организации дедовщины в армии (*Банников* 2002), а среди зарубежных — исследование Х. МакДоналд и Э. Суарт о культуре буллинга в детских коллективах (*MacDonald, Swart* 2004), работы Р. Торнберга о социокультурной конструкции и нормативности ролевых моделей булли (обидчика) и жертвы (*Thornberg* 2011; *Thornberg* 2017) и исследование Р. Уэйн, посвященное конструкции самого понятия «буллинг» в новостных медиа США (*Wayne* 2013). Применение антропологического подхода к изучению буллинга, как правило, представляется в качестве желательной перспективы для дальнейших исследований — особенно склонны так считать авторы, которые являются сторонниками социо-экологической парадигмы и выступают за комплексные мульти— и междисциплинарные исследования бул-

линга как разностороннего и сложного феномена (*Hong, Espelage 2012; Holt et al. 2017; Volk et al. 2019*).

Социокультурные исследования детства, постколониальный/деколониальный дискурс и постгуманизм

В отличие от антропологии насилия и социологии детства, сформировавшихся как особые направления только в конце XX века, антропология и этнография детства имеет довольно длинную историю (*LeVine 2007*). Начало оформлению этого направления как отдельной области культурной антропологии положили работы Маргарет Мид: «Взросление на Самоа» и «Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями» (*Mud 1988*) и работа Б. Малиновского «Сексуальная жизнь дикарей Северо-Западной Меланезии» (*Malinowski 1932*). Ранние антропологические/этнографические исследования детства были посвящены описанию и сравнению практик воспитания, взращивания детей в различных культурах (с акцентом на «примитивные» или «традиционные», не индустриальные культуры), а также структурному и функциональному анализу ритуалов инициации и изучению степени вовлеченности детей во «взрослую жизнь» — работу, сексуальные отношения, войну.

Антропологи, изучавшие детство в первой половине XX века, до некоторой степени оказывались зависимыми от теоретических концепций другой научной дисциплины — психологии развития. Для антропологического изучения детства нужна была некая база знаний о том, какие элементы раннего развития являются ключевыми и *что именно* следует сравнивать, изучая детство в разных культурах. Но уже во второй половине XX века теоретические послышки и экспериментальные данные психологии развития стали объектом критики антропологов и этнографов. Так, например, обобщенные модели когнитивного развития, которые предлагал Пиаже, не согласовывались с эмпирическими данными кросс-культурных исследований (*Shweder, LeVine 1975*) — так же, как и некоторые другие универсалистские психологические концепции, связанные с гендерными различиями и теорией привязанности (*Harwood et al. 1995*). С другой стороны, на антропологию детства оказывали заметное влияние психоаналитические концепции, а точнее неофрейдизм (*Whiting, Child 1953*).

Важно отметить, что и до, и после того, как проблематика детства и взросления оказалась в фокусе внимания антропологов, культурные различия в том, как люди обращаются с детьми, вызывали любопытство у миссионеров и путешественников, наблюдавших и описывавших «странные» обряды и традиции «дикарей» (*LeVine 2007*). Тексты с подобными описаниями являются ценным этнографическим материалом, но в то же время остаются проблематичными, так как представляют из себя не системные, многосторонние и детальные описания культурных практик, а скорее скоп оценочных и морализаторских суждений европейцев о традициях, казавшихся им экзотичными, а подчас и порочными. Однако не стоит забывать, что ранние антропологические работы также изобилуют явно или имплицитно оценочными суждениями (следующими, например, из ранних эволюционистских концепций, иерархично противопоставляющих «примитивные» или «первобытные» общества обществам «современным» или «цивилизованным»).

«*Позиция ребенка*» vs «*позиция взрослого*». История оформления и переосмысления образа «дикаря» в западной культуре имеет непосредственное отношение к истории развития дискурса о детстве, точнее о «ребенке», «детстве», «детях» и «детствах» (Prout, James 1997: 11–13). До середины XX века и «дети», и «дикари» оставались в поле [научного] интереса как существа, принципиально отличные от людей цивилизованных, от граждан: представлялось, что и «ребенку» и «дикарю» только предстоит стать Человеком — а пока что они являются чем-то промежуточным между человеком и животным¹ (Руссо 1980; Тайлор 1989). Снисходительность по отношению к представителям «примитивных» или «традиционных» обществ и стремление их опекать получило название «патернализм» (по аналогии с отношением родителей к детям) и было проблематизировано в рамках постколониального дискурса (Baaz 2005; Tinker 2019). Романтизация невинных «детей природы», «благородных дикарей», которые, обитая вдали от цивилизации, сами того не ведая, воплощают саму природную чистоту, была осуждена как их объективация и экзотизация (Magubane, Faris 1985; Sheller 2004; Duarte 2015), а использование экзотизированных элементов чужой культуры для создания авторских произведений или коммерческих продуктов было определено как «культурная апроприация» и признано некорректной стратегией, сравнимой с плагиатом и воровством (Hart 2003; Fredriksson 2019).

В течение последних трех веков образ «ребенка» в западной культуре тоже прошел через ряд трансформаций, и сейчас в научной литературе можно выделить несколько сосуществующих парадигм детства, корни которых уходят в различные этапы становления западной философии, педагогики, психологии и антропологии. Например, Дж. Ли предлагает выделить три таких парадигмы: *собственническая, протекционистская и личностная* (Lee 2008), а в социологии детства принято говорить о двух парадигмах: о «первой» — ориентированной на то, как *взрослые* могут описать и объяснить переживания, сознание и поведение детей, и о «второй» (новой) парадигме, ориентированной на то, как *сами дети* переживают, осмысливают и выражают свой опыт (Prout, James 1997; Graham 2011; Ryan 2008).

Проблема «конфликта поколений» важна для исследований детства в рамках любой дисциплины, но для культурной антропологии детства (значительно изменившейся со времен М. Мид), эта проблема играет особую роль. В антропологическом дискурсе активно критикуется позиция, согласно которой дети — это в первую очередь будущие взрослые, которые в лучшем случае пассивно впитывают/усваивают, а в худшем случае — отторгают культурные нормы и правила поведения. Напротив, дети признаются активными участниками социальной среды, способными самостоятельно (а не только с дозволения взрослых) влиять на культурные процессы. При этом исследователи отмечают, что дети — это люди, принадлежащие к особым детским субкультурам, порой, кардинально отличающимся от (суб)культур взрослых (Deich, Galeeva 2018), и наделяемые специфическим социальным статусом, связанным с культурными, ценностными и политическими установками взрослых (Liebel 2014).

¹ Здесь можно обнаружить пересечение предметных областей антропологии насилия и антропологии детства: как представления о «дикой жестокости примитивных культур» служили оправданием для колонизации и пронизанного насилием института рабства (Elwert 2003), так и представления о детях как о «не вполне людях» могут служить оправданием для жестоких дисциплинарных практик и телесных наказаний, цель которых «сделать из ребенка человека».

«Детство» как культурная категория: патернализм и деколонизация. Само понятие «детство» также представляет отдельный интерес для антропологических и социологических исследований. То, что начальный период жизни человека отличается от периода его «зрелости» — это биологический факт, и неверно будет сказать, что «детство» является исключительно или в первую очередь культурным конструктом (Prout 2011). Тем не менее, детство по-разному осмысляется в различных культурных традициях: у детства бывает разная продолжительность, различное значение и значимость (как для самого взрослеющего/повзрослевшего человека, так и для окружающих его людей), различаются практики воспитания и образования и, наконец, по-разному конструируются нарративы о детстве — как о своем, так и о чужом (Kjørholt 2004; Weisner 2015). Будучи чувствительными к этим различиям и не забывая об общих основаниях психофизиологического развития человека, антропологи, изучающие детство и детские/подростковые коллективы, придают большое значение вопросам, связанным с политикой и этикой межкультурной коммуникации. С позиции социальной/культурной антропологии и социологии детства глобальные программы, направленные на «охрану детства» (в том числе, международные программы по борьбе с буллингом в школах), или программы, навязывающие некие общие стандарты воспитания, являются проблематичными, так как в некоторой степени представляют из себя культурную экспансию той или иной цивилизации — при этом ссылки на экспертные мнения психологов, социологов, криминологов, да и самих антропологов являются важнейшим инструментом легитимации такой экспансии. Риторика «спасения детей» регулярно используется в целях политики колонизации, в практике религиозного миссионерства, для пропаганды какой-либо идеологии, для оправдания авторитарных мер и мн. др. — то есть в таких целях, которые формируются с позиций, не учитывающих мнение, волю и, собственно, интересы самих детей (Prout, James 1997; Cheney 2010; Freeman 2007).

При этом следует заметить, что «использование риторики спасения детей в идеологических, колонизационных и пр. целях» далеко не всегда является меркантильным и циничным: напротив, мотивы людей, стремящихся переустроить жизнь других людей, могут быть самыми искренними, добрыми и гуманистичными (Fass 2013: 472–474). Для теоретиков детской психологии, психологии развития, педагогики, педиатрии, культурных мыслителей, религиозных и социальных активистов может показаться неоправданным и неадекватным то, что их деятельность будет названа частью политики колонизации, пропаганды и т.п. Тем не менее, глобальная асимметрия в распределении информационных и экономических ресурсов не является чем-то принципиально отделенным от процессов формирования знания, в том числе и научного. Критический взгляд на имплицитные оценочные суждения, которыми так или иначе оказывается пронизан даже самый нейтральный текст научно-исследовательской работы, крайне важен для проблематики детства, особенно в свете заметного влияния научного дискурса на локальные, национальные и международные инициативы по защите прав детей и борьбе с насилием.

Одна из проблем постколониальной риторики заключается в том, что ее «обвинения» в империализме, в навязывании некой правильной точки зрения и конструирования «правды» могут быть обращены и на сам дискурс постколониализма — ведь он по-прежнему развивается преимущественно в академических кругах. В продолжение критики колониальной оптики вслед за постколониальным дискурсом

сформировалось движение «деколонизации» или «деколониальности», «антиколониальности». Данные направления обращаются вглубь европейской истории и критикуют стратегии культурной экспансии за счет рационализации культурных различий и эксплуатации «Другого» для самореализации и самоопределения (*Bhambra* 2014). При этом деколониальность или антиколониальность — это далеко не только академическая практика переосмысления истории Европы, но, в первую очередь, этические принципы и установки, предполагающие необходимость отслеживать, артикулировать и не принимать как должное процессы принуждения, на которых базируется доминантность той или иной системы ценностей и конструируются рамки нормативных идентичностей (расовых, гендерных, этнических и др.).

Один из проблематичных аспектов изучения «детства» и детей состоит в том, что [взрослые] люди склонны приписывать ту или иную идентичность младшим и/или зависимым от них людям (в т. ч. детям, подросткам, молодежи), не сверяясь с их мнением. Например, существует тенденция приписывать детям и подросткам нормативную гендерную и сексуальную идентичность, не подвергая сомнению «нормальность» ребенка до тех пор, пока не произойдет “coming out”, то есть пока сам ребенок/подросток не решится взбунтовать против приписываемой ему/ей идентичности (*Martin* 2009). Или, например, изучая поведение учеников младших классов школы, находящейся в Швеции, исследователи могут приписать детям идентичность «шведских школьников» или «детей мигрантов», не сверяясь с тем, какое для самих детей имеет значение их национальная/религиозная/расовая идентичность (*Moinian* 2009). Таким образом, если мир взрослых оказывается населен множественными, гибридными, сложно переплетенными идентичностями, о которых взрослые *умеют и имеют право* говорить, то мир детей оказывается генерализованным, нормированным и упрощенным, вмещающимся в рамки культур(ы) предыдущих поколений. Впрочем, в условиях государственного патернализма взрослые люди так же могут быть лишены или сами лишать себя права иметь множественные/гибридные идентичности, не вписывающиеся в удобные для государства рамки. Постколониальный подход к антропологии детства противостоит такому положению вещей и предлагает ориентироваться на вызовы, с которыми приходится сталкиваться, если проводить исследования с позиций людей, чье знание/мнение не принято считать авторитетным в системах «производства правды».

Различие между модернистским и постколониальным дискурсами в социологии и антропологии детства можно обозначить через отличие установки на изучение *детства* от установки на изучение *детств* — во множественном числе. Здесь важно, что изучение «детств» мыслится не как продолжение сравнительных исследований «нас» и «их» — современного детства «цивилизованных городских жителей» и детства в экзотизированных традиционных культурах, а наоборот, как попытка уйти от покровительственных идей эпохи Просвещения, признать самоценность индивидуального опыта взросления и исходить из действительной способности каждого отдельного ребенка и подростка менять культуру [взрослых], обладать агентностью, волей и правом создавать, а не только воспроизводить и вписываться (*Prout, James* 1997; *James* 2007; *Bluebond-Langner, Korbin* 2007). Деполяризация категорий, так или иначе связанных с природой, человеком и с фазами становления «Человеком», с одной стороны, лишает взрослых привилегии объективировать детей, а с другой стороны, открывает и взрослым, и детям возможность воспринимать всерьез ир-

рациональные, аффективные, чувственные, контекстные, интуитивные основания коммуникации и производства/потребления культурных продуктов¹.

Школьный буллинг: снаружи и внутри. Применительно к проблематике школьного буллинга теория и практика социокультурных исследований детства может быть полезна в том, что касается смещения фокуса исследований с анализа «типичных черт» агрессоров и жертв (и описания их отличительных особенностей стандартизованным научным, медицинским или юридическим языком) на изучение динамики формирования отношений в сообществе с использованием этнографических методов, позволяющих участникам исследования говорить за себя — своим голосом и своими словами. Теоретические и этические дилеммы, связанные с идеями постколониализма и постгуманизма, оказываются тем фактором, который подталкивает исследователей не только к переосмыслению методов изучения буллинга и внимательному отношению к тому, что говорят сами дети/подростки, но и к смене объектов исследования: вместо абстрактных анонимизированных индивидов, которых взрослые распознают и классифицируют как агрессоров, жертв, помощников и свидетелей буллинга, в поле исследовательского внимания помещается то, что сами участницы и участники ситуаций буллинга считают значимым: например, волосы, юбки, тела, гаджеты, тэги, слова (в т. ч. само понятие «буллинг») и мн. др. (Ringrose, Rawlings 2015; Pomerantz, Raby 2018; Eriksen 2018).

Здесь следует заметить, что этические, методологические и теоретические установки, характерные для современных антропологических подходов к изучению детства, с трудом согласуются с устоявшейся практикой количественных исследований распространенности буллинга в школах. Если для организации массовых опросов власть взрослых над детьми, дисциплина и риторика борьбы с буллингом являются вполне эффективными инструментами, упрощающими исследовательский процесс, то для этнографических/антропологических полевых исследований в школах крайне важными являются поиск и поддержание доверительных, по возможности горизонтальных отношений со всеми участниками образовательной среды, а также отказ от трансляции ценностных установок и риторики спасения детей. Может показаться, что, не солидаризируясь со взрослыми и не воспроизводя иерархию между рациональным и нерациональным, гораздо сложнее получить от школьной администрации, педагогов и родителей разрешение на проведение исследования буллинга в школе. Но есть вероятность, что основная сложность такого подхода заключается в непривычности, в отсутствии достаточного количества отрефлексированного опыта подобных исследований. Кроме этого, важен и тот факт, что исследователи не могут быть свободны от собственного опыта учебы в школе, от узнавания и невольного воспроизведения стратегий взаимодействия взрослых с детьми и подростками.

В некоторой степени призывы к деполяризации, к отказу от иерархических отношений между взрослыми и детьми звучат не менее утопичными, чем призывы спасти всех детей на планете от опыта переживания насилия. Однако основной посыл современного социоантропологического дискурса о детстве может быть сформулирован и менее радикально: речь идет в первую очередь о демаргинализации

¹ В данном контексте показательно, что в истории европейской философской мысли наиболее устойчивой формой определения отношений между [рациональным] разумом и [эмоциональным/чувственным/аффективным] телом является метафора хозяина и раба (Solomon 1993).

позиции невзрослого, о признании самооценности и непосредственной информативности того, как дети и подростки наделяют смыслом свой опыт социального взаимодействия. Такой подход позволяет заметить, что ситуации буллинга не только по-разному выглядят, распознаются или не распознаются, осуждаются или поощряются со стороны взрослых, детей и подростков, но также и радикально переосмысляются в зависимости от того, какую позицию по отношению к детям и подросткам занимают взрослые исследователи.

Заключение

Итак, теоретические и методологические установки, разработанные в рамках социологии и антропологии насилия, а также в рамках социоантропологических исследований детства, представляются перспективными для изучения школьного буллинга. Однако существует целый комплекс проблем, связанных с организацией полевых исследований и выбором методов для изучения буллинга в школах. Ответственность за благополучие детей, недоверие к исследователям, собственническая или протекционистская позиция взрослых по отношению к детям, а также моральные установки исследователей и сотрудников/сотрудниц школ создают реальные или воображаемые преграды для проведения длительных исследований буллинга в школах с применением методов этнографии, включенного наблюдения, глубинного интервьюирования, прямого (не включенного) наблюдения и др. Эти преграды представляются вполне устранимыми, так как существуют примеры успешных социоантропологических исследований еще более закрытых институтов — армии, тюрем, полиции и др. (Банников 2002; Kirke 2007; Rhodes 2001; Waldram 1998; Karpiak, Garriott 2018). Тем не менее, не может быть сброшен со счетов тот факт, что в понятии «школьный буллинг» встречаются две крайне неоднородные, политически, этически и эмоционально напряженные темы — насилие и детство. Выбор коммуникативных стратегий во время полевой работы в школьной среде требует от исследователей особой внимательности и осторожности — вне зависимости от того, какими методами собираются данные (даже получение разрешения на проведение анонимного анкетирования в школах требует немалых усилий).

Помимо усложнения организации полевой работы и обострения проблемы этической позиции исследователей, социоантропологические подходы к изучению насилия и детства предлагают и пути решения возникающих проблем:

— внимание к тому, насколько девиантной или нормативной практика буллинга расценивается участниками школьной среды (и в каких ситуациях), а также использование различных объяснительных моделей для ситуаций ненормативного и нормативного насилия;

— внимание к различию между наблюдаемыми актами (фактами) насилия, опытом их осмысления участниками/свидетелями и вербализацией этого опыта в коммуникативных ситуациях — и, соответственно, осторожность в обобщениях, интерпретациях и кросс-культурных сравнениях собранного материала;

— отказ от установки на приоритет знания взрослых перед знанием детей: внимание к позиции «взрослого», к культурно-детерминированному образу «ребенка» и «подростка», к знаниям и опыту всех участников/участниц исследования — вне зависимости от их возраста и от возможности выразить этот опыт в подходящих для исследования категориях.

Подводя итог, следует заметить, что социокультурные исследования буллинга важны как для углубления научного знания об этом явлении, так и для установления горизонтальных связей между научно-исследовательским профессиональным сообществом и людьми, которые могут быть [потенциальными] участниками и/или свидетелями буллинга. Внимание к конкретным обстоятельствам, к смыслам, которыми наделяют люди свои действия, чувствительность как к культурным, так и к индивидуальным различиям поведенческих стратегий, а также признание значимости эмоций и иррациональности — это не только методологические принципы, но также и этические установки, которые могут способствовать сокращению дистанции между «экспертами» и «просто людьми», повышению уровня доверия к научному знанию и расширению возможностей проводить качественные исследования в школах, многие из которых оказываются закрытыми для исследователей, так как администрация школы, учителя, родители и школьники опасаются ученых и не доверяют им.

Научная литература

- Аликина Н. В. Особенности агрессивного поведения несовершеннолетних и основы его профилактики: методические рекомендации / отв. ред. Н. В. Аликина. Киев: Вища школа, 1991. 20 с.
- Банников К. Л. Антропология экстремальных групп. Доминантные отношения среди военнослужащих срочной Российской Армии. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. 399 с.
- Вебер М. Политика как призвание и профессия. М.: Рипол Классик, 2018. 288 с.
- Ениколопов С. Н. Агрессивное поведение у детей // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. 1998. Т. 1. С. 18–26.
- Знаков В. В. Понимание асоциальными подростками ситуаций насилия и унижения человеческого достоинства // Вопросы психологии. 1990. Т. 1. С. 20–27.
- Мид М. Взросление на Самоа // Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. С. 88–172.
- Ольшанская Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. канд. психол. наук: 19.00.05: М., 2000. 135 с.
- Реан А. А. Асоциальное поведение несовершеннолетних как проблема психологии образования // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2, № 3. С. 68–77.
- Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. Эмиль, или О воспитании / под ред. Г. Н. Джигладзе; сост. А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1980. 656 с.
- Собкин В. С. Подросток: нормы, риски, девиации. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.
- Тайлор Э. Б. Первобытная культура. М.: Издательства политической культуры, 1989. 573 с.
- Accomazzo S. Anthropology of violence: Historical and current theories, concepts, and debates in physical and socio-cultural anthropology // Journal of human behavior in the social environment. 2012. Vol. 22. № 5. P. 535–552. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.598727>
- Agnew R. Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency // Criminology. 1992. Vol. 30. № 1. 47–88. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Allanson P. B., Lester R. R., Notar C. E. A History of Bullying // International Journal of Education and Social Science. 2015. Vol. 2. № 12. 31–36.
- Baaz M. E. The Paternalism of Partnership: A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid. London: Zed Books, 2005. 212 p.
- Bhambra G. K. Postcolonial and Decolonial Dialogues // Postcolonial studies. 2014. Vol. 17. № 2. 115–121. <https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966414>

- Bluebond-Langner M., Korbin J. E.* Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: an introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies” // *American anthropologist*. 2007. Vol. 109. № 2. P. 241–246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Cheney K.* Deconstructing childhood vulnerability: An introduction // *Childhood in Africa*. 2010. Vol. 2. № 1. P. 4–7.
- Deich B. A., Galeeva N. V.* The Historical Development of Out-of-School Education in Light of the Subculture of Childhood // *Russian Education & Society*. 2018. Vol. 60 № 3. 203–215. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.145>
- Duarte L. F.* Romanticism and Holism in the Anthropology of the West (Revisiting Bergson’s Paradox) // *Anthropological Theory*. 2015. Vol. 15. № 2. 179–199. <https://doi.org/10.1177/1463499614567690>
- Durkheim E.* *Suicide: A Study in Sociology*. London: Routledge, 2005. 374 p.
- Elwert G.* The Socio-Anthropological Interpretation of Violence // *International Handbook of Violence Research* / ed. by W. Heitmeyer, J. Hagan. Dordrecht: Springer, 2003: P. 261–290.
- Eriksen I. M.* The Power of the Word: Students’ and School Staff’s Use of the Established Bullying Definition // *Educational Research*. 2018. Vol. 60. № 2. P. 157–170. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1454>
- Fass P.* International Child Saving // *The Routledge History of Childhood in the Western World* / ed. by P. Fass. London: Routledge, 2013. P. 469–490.
- Fredriksson M.* Between Intellectual and Cultural Property: Myths of Authorship and Common Heritage in the Protection of Traditional Cultural Expressions // *Cultural Analysis*. 2019. Vol. 17. № 1. P. 1–19.
- Freeman M. A.* Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 3: The Best Interests of the Child. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2007. 79 p.
- Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D.* Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education, 2014. 104 p.
- Gottfredson M. R., Hirschi T.* *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press, 1990. 297 p.
- Graham M.* Changing Paradigms and Conditions of Childhood: Implications for the Social Professions and Social Work // *British Journal of Social Work*. 2011. Vol. 41. № 8. P. 1532–1547. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr033>
- Hart J.* Cultural Appropriation: Colonialism and Postcolonialism // *Columbus, Shakespeare, and the Interpretation of the New World*. New York: Palgrave Macmillan, 2003: P. 149–173.
- Harwood R. L., Miller J. G., Irizarry N. L.* *Culture and Attachment: Perceptions of the Child in Context*. New York: Guilford Press, 1995. 169 p.
- Hirschi T.* A Control Theory of Delinquency // *Criminology Theory: Selected Classic Readings*, Second Edition / ed. by F. P. Williams III, M. D. McShane. Cincinnati: Anderson Publishing Co, 1998. P. 289–305.
- Holt M. K., Green J. G., Tsay-Vogel M., Davidson J., Brown C.* Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence // *Adolescent Research Review*. 2017. Vol. 2. № 1. P. 1–10. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0041-0>
- Hong J. S., Espelage D. L.* A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis // *Aggression and Violent Behavior*. 2012. Vol. 17. № 4. P. 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hong J. S., Espelage D. L., Hunter S. C., Allen-Meares P.* Integrating Multi-Disciplinary Social Science Theories and Perspectives to Understand School Bullying and Victimization // *International Handbook of Human Aggression* / ed. by J. Ireland, P. Birch, C. Ireland. New York: Routledge, 2018: P. 1–37.

- James A.* Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials // *American Anthropologist*. 2007. Vol. 109. № 2. P. 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Karpiak K., Garriott W. C.* The Anthropology of Police. London: Routledge, 2018. 248 p.
- Kirke C.* Addressing Constructions of Bullying in the British Army: A Framework for Analysis. Shrivenham: Defence Academy of the United Kingdom, 2007. 24 p.
- Kjørholt A. T.* Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society. Ph. D. thesis. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research/ Department of Education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU), 2004. 277 p.
- Koo H.* A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts // *Asia Pacific Education Review*. 2007. Vol. 8. № 1. P. 107–116. <https://doi.org/10.1007/bf03025837>
- Lai S.-L., Ye R., Chang K.-P.* Bullying in middle schools: An Asian-Pacific Regional study // *Asia Pacific Education Review*. 2008. Vol. 9. № 4. P. 503–515. <https://doi.org/10.1007/bf03025666>
- Lee J. A.* Three Paradigms of Childhood // *Canadian Review of Sociology (Revue canadienne de sociologie)*. 1982. Vol. 19. № 4. P. 591–608. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1982.tb00883.x>
- LeVine R. A.* Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview // *American Anthropologist*. 2007. Vol. 109. № 2. P. 247–260. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.247>
- Liebel M.* From Evolving Capacities to Evolving Capabilities: Contextualizing Children's Rights // *Children's Rights and the Capability Approach* / ed. by D. Stoecklin, J.-M. Bonvin. Dordrecht: Springer, 2014: P. 67–84.
- Lyng S. T.* The Social Production of Bullying: Expanding The Repertoire of Approaches to Group Dynamics // *Children & Society*. 2018. Vol. 32. № 6. P. 492–502. <https://doi.org/10.1111/chso.12281>
- MacDonald H., Swart E.* The Culture of Bullying at a Primary School // *Education as Change*. 2004. Vol. 8. № 2. P. 33–55. <https://doi.org/10.1080/16823200409487090>
- Magubane B., Faris J. C.* On the Political Relevance of Anthropology // *Dialectical Anthropology*. 1985. Vol. 9. № 1/4. P. 91–104. <https://www.jstor.org/stable/29790124>
- Malinowski B.* The Sexual Life of Savages in Northwestern Melanesia. London: George Routledge and Sons, 1932. 505 p.
- Martin K. A.* Normalizing Heterosexuality: Mothers' Assumptions, Talk, and Strategies with Young Children // *American Sociological Review*. 2009. Vol. 74. № 2. P. 190–207. <https://doi.org/10.1177/000312240907400202>
- Maunder R. E., Crafter S.* School Bullying from a Sociocultural Perspective // *Aggression and Violent Behavior*. 2018. Vol. 38. P. 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
- Merton R. K.* Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press, 1968. 702 p.
- Meyer D.* The Gentle Neoliberalism of Modern Anti-Bullying Texts: Surveillance, Intervention, and Bystanders in Contemporary Bullying Discourse // *Sexuality Research and Social Policy*. 2016. Vol. 13. № 4. P. 356–370. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0238-9>
- Mishna F., Wiener J., Pepler D.* Some of my Best Friends — Experiences of Bullying within Friendships // *School Psychology International*. 2008. Vol. 29. № 5. P. 549–573. <https://doi.org/10.1177/0143034308099201>
- Moinian F.* 'I'm Just Me!' Children Talking Beyond Ethnic and Religious Identities // *Childhood*. 2009. Vol. 16. № 1. P. 31–48. <https://doi.org/10.1177/0907568208101689>
- Olweus D.* Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington, DC: Hemisphere, 1978. 218 p.
- Patton D. U., Hong J. S., Patel S., Kral M. J.* A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2016. Vol. 18. № 1. P. 3–16. <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>

- Pomerantz S., Raby R.* Bodies, Hoodies, Schools, and Success: Post-human Performativity and Smart Girlhood // *Gender and Education*. 2018. Vol. 32. № 1. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533923>
- Prout A.* Taking a Step away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood // *Global Studies of Childhood*. 2011. Vol. 1. № 1. P. 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Prout A., James A.* A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise // *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*/ ed. by A. James, A. Prout. London, New York: Routledge, 1997: P. 7–33.
- Rawlings V.* “It’s not Bullying”, “It’s Just a Joke”: Teacher and Student Discursive Manoeuvres Around Gendered Violence // *British Educational Research Journal*. 2019. Vol. 45. № 4. P. 698–716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- Rhodes L. A.* Toward an Anthropology of Prisons // *Annual Review of Anthropology*. 2001. Vol. 30. № 1. P. 65–83. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.65>
- Riches D.* (ed.). *The Anthropology of Violence*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. 232 p.
- Ringrose J., Rawlings V.* Posthuman Performativity, Gender and “School Bullying”: Exploring the Material-Discursive Intra-Actions of Skirts, Hair, Sluts, and Poofs // *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*. 2015. Vol. 3. № 2. P. 80–119. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.150626>
- Ryan P. J.* How New is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift // *Journal of Interdisciplinary History*. 2008. Vol. 3. № 4. P. 553–576. <https://doi.org/10.1162/jinh.2008.38.4.553>
- Sabia J. J., Bass B.* Do Anti-Bullying Laws Work? New Evidence on School Safety and Youth Violence // *Journal of Population Economics*. 2016. Vol. 30. № 2. P. 473–502. <https://doi.org/10.1007/s00148-016-0622-z>
- Schröder I., Schmidt B.* Introduction: Violent Imaginaries and Violent Practices // *Anthropology of Violence and Conflict* / ed. by B. Schmidt, I. Schröder. New York: Routledge, 2001: P. 1–24.
- Shaw C. R., McKay H. D.* *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: University of Chicago Press, 1942. 451 p.
- Sheller M.* Natural Hedonism: The Invention of Caribbean Islands as Tropical Playgrounds // *Tourism in the Caribbean* / ed. by D. T. Duval. London: Routledge, 2004: P. 39–54.
- Shweder R. A., LeVine R. A.* Dream Concepts of Hausa Children: A Critique of the “Doctrine of Invariant Sequence” in Cognitive Development // *Ethos*. 1975. Vol. 3. № 2. P. 209–230. <https://www.jstor.org/stable/640229>
- Smorti A., Menesini E., Smith P. K.* Parents’ Definitions of Children’s Bullying in a Five-Country Comparison // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2003. Vol. 34. № 4. P. 417–432. <https://doi.org/10.1177/002202210303400400>
- Solomon R. C.* The Philosophy of Emotions // *The Handbook of Emotions* / ed. by M. Lewis, J. M. Haviland. New York: The Guilford Press, 1993: P. 3–16.
- Søndergaard D. M.* The Thrill of Bullying. Bullying, Humour and The Making of Community // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2018. Vol. 48. № 1. P. 48–65. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12153>
- Thornberg R.* “She”s Weird!”— The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research // *Children & Society*. 2011. Vol. 25. № 4. P. 258–267. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg R.* School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study // *British Journal of Sociology of Education*. 2017. Vol. 39. № 1. P. 144–158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Tinker A.* Communication Ethics and the Rejection of Paternalism in John Stuart Mill’s On Liberty // *Communication Quarterly*. 2019. Vol. 67. № 3. P. 312–332. <https://doi.org/10.1080/01463373.2019.1596140>

- Vaillancourt T., McDougall P., Hymel S., Krygsman A., Miller J., Stiver K., Davis C. Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking About the Same Thing? // *International Journal of Behavioral Development*. 2008. Vol. 32. № 6. P. 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Volk A. A., Mitchell R. C., Khan T. The Power of Civility: A Transdisciplinary Examination of Adolescent Social Power and Bullying // *Journal of Childhood Studies*. 2019. Vol. 44. № 3. P. 120–138. <https://doi.org/10.18357/jcs00019178>
- WABF 2021 — WABF 2021 Webinar: Revisiting the Definition of School Bullying. Webinar #22021/ UNESCO and the World Anti-Bullying Forum // YouTube: [сайт]. <https://youtu.be/DXMXS2chmgs> (дата обращения — 8.04.2022).
- Walby S. Violence and society: Introduction to an Emerging Field of Sociology // *Current sociology*. 2013. Vol. 61. № 2. P. 95–111.
- Waldram J. Anthropology in prison: Negotiating Consent and Accountability with a “Captured” Population // *Human Organization*. 1998. Vol. 57. № 2. P. 238–244. <https://doi.org/10.17730/humo.57.2.k204675w44u27473>
- Wayne R. The Social Construction of Childhood Bullying Through U. S. News Media // *Journal of Contemporary Anthropology*. 2013. Vol. 4. № 1. P. 3.
- Weisner T. S. Childhood: Anthropological Aspects // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / ed. by J. D. Wright. Oxford: Elsevier, 2015. Vol. 3. P. 451–458.
- Whiting J. W. M., Child I. L. *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*. Yale: Yale University Press, 1953. 346 p.
- Zych I., Farrington D. P., Llorent V. J., Ttofi M. M. School Bullying in Different Countries: Prevalence, Risk Factors, and Short-Term Outcomes // *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences* / ed. by I. Zych, D. P. Farrington, V. J. Llorent, M. M. Ttofi. New York: Springer, 2017. P. 5–22.

References

- Accomazzo, S. 2012. Anthropology of violence: Historical and Current Theories, Concepts, and Debates in Physical and Socio-Cultural Anthropology. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*: 22 (5): 535–552. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.598727>
- Agnew, R. 1992. Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology* 30 (1): 47–88. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Alikina, N. V. (ed.) 1991. *Osobennosti agressivnogo povedeniia nesovershennoletnikh i osnovy ego profilaktiki: metodicheskie rekomendatsii* [Specifics of Underagers’ Aggressive Behavior and its Preventions Basics: Methodological Recommendations]. Kyiv: Vishcha shkola. 20 p.
- Allanson, P. B., R. R. Lester and C. E. Notar. 2015. A History of Bullying. *International Journal of Education and Social Science* 2 (12): 31–36.
- Baaz, M. E. *The Paternalism of Partnership: A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid*. London: Zed Books. 212 p.
- Bannikov, K. L. 2002. *Antropologiya ekstremal'nykh grupp. Dominantnye otnosheniia sredi voennosluzhashchikh srochnoi Rossiiskoi Armii* [Anthropology of Extreme Groups. Dominant Relations Among Russian Military Conscripts]. Moscow: Institut etnologii i antropologii RAN. 399 p.
- Bhambra, G. K. 2014. Postcolonial and Decolonial Dialogues. *Postcolonial studies* 17 (2): 115–121. <https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966414>
- Bluebond-Langner, M. and J. E. Korbin. 2007. Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: an Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American anthropologist* 109 (2): 241–246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>
- Cheney, K. 2010. Deconstructing childhood vulnerability: An introduction. *Childhood in Africa* 1 (2): 4–7.

- Deich, B. A. and N. V. Galeeva. 2018. The Historical Development of Out-of-School Education in Light of the Subculture of Childhood. *Russian Education & Society* 60 (3): 203–215. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.145>
- Duarte, L. F. 2015. Romanticism and Holism in the Anthropology of the West (Revisiting Bergson's Paradox). *Anthropological Theory* 15 (2): 179–199. <https://doi.org/10.1177/1463499614567690>
- Durkheim, E. 2005. *Suicide: A Study in Sociology*. London: Routledge. 374 p.
- Elwert, G. The Socio-Anthropological Interpretation of Violence. In *International Handbook of Violence Research*. ed. by W. Heitmeyer, J. Hagan. Dordrecht: Springer. 261–290.
- Enikolopov, S. N. 1998. Agressivnoe povedenie u detei [Aggressive Behavior of Children]. *Osobyi rebenok: issledovaniia i opyt pomoshchi* 1: 18–26.
- Eriksen, I. M. 2018. The Power of the Word: Students' and School Staff's Use of the Established Bullying Definition. *Educational Research* 60 (2): 157–170. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1454>
- Fass, P. 2013. International child saving. *The Routledge History of Childhood in the Western World*. ed. by P. Fass. London: Routledge: 469–490.
- Fredriksson, M. 2019. Between Intellectual and Cultural Property: Myths of Authorship and Common Heritage in the Protection of Traditional Cultural Expressions. *Cultural Analysis* 17 (1): 1–19.
- Freeman, M. A. 2007. *Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 3: The Best Interests of the Child*. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers. 79 p.
- Gladden, R. M., A. M. Vivolo-Kantor, M. E. Hamburger and C. D. Lumpkin. 2014. In *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education. 104 p.
- Gottfredson, M. R. and T. Hirschi. 1990. *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press. 297 p.
- Graham, M. 2011. Changing Paradigms and Conditions of Childhood: Implications for the Social Professions and Social Work. *British Journal of Social Work* 41 (8): 1532–1547. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr033>
- Hart, J. 2003. Cultural Appropriation: Colonialism and Postcolonialism. *Columbus, Shakespeare, and the Interpretation of the New World*. Palgrave Macmillan, New York: Palgrave Macmillan. 149–173.
- Harwood, R. L., J. G. Miller and N. L. Irizarry. 1995. *Culture and Attachment: Perceptions of the Child in Context*. New York: Guilford Press. 169 p.
- Hirschi, T. 1998. A Control Theory of Delinquency. In *Criminology Theory: Selected Classic Readings. Second Edition*, ed. by F. P. Williams III, M. D. McShane. Cincinnati: Anderson Publishing Co. 289–305.
- Holt, M. K., J. G. Green, M. Tsay-Vogel, J. Davidson and C. Brown. 2017. Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence. *Adolescent Research Review* 2 (1): 1–10. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0041-0>
- Hong, J. S. and D. L. Espelage. 2012. A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior* 17 (4): 311–322.
- Hong, J. S., D. L. Espelage, S. C. Hunter and P. Allen-Meares. 2018. Integrating Multi-Disciplinary Social Science Theories and Perspectives to Understand School Bullying and Victimization. In *International Handbook of Human Aggression*. New York, ed. by J. Ireland, P. Birch, C. Ireland. New York: Routledge: 1–37. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- James, A. 2007. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109 (2): 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Karpiak, K. and W. C. Garriott. 2018. *The Anthropology of Police*. London: Routledge. 248 p.
- Kirke, C. 2007. *Addressing Constructions of Bullying in the British Army: A Framework for Analysis*. Shrivenham: Defence Academy of the United Kingdom. 24 p.

- Kjørholt, A. T. 2004. *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Ph. D. diss, Norwegian Centre for Child Research/Department of Education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU).
- Koo, H. 2007. A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts. *Asia Pacific Education Review* 8(1): 107–116. <https://doi.org/10.1007/bf03025837>
- Lai, S.-L., R. Ye, K.-P. Chang. 2008. Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific Regional Study. *Asia Pacific Education Review* 9(4): 503–515. <https://doi.org/10.1007/bf03025666>
- Lee, J. A. 1982. Three paradigms of childhood. *Canadian Review of Sociology (Revue canadienne de sociologie)* 19 (4): 591–608. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1982.tb00883.x>
- LeVine, R. A. 2007. Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist* 109(2): 247–260. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.247>
- Liebel, M. 2014. From Evolving Capacities to Evolving Capabilities: Contextualizing Children's Rights. In *Children's Rights and the Capability Approach*. ed. by D. Stoecklin, J.-M. Bonvin. Dordrecht: Springer. 67–84.
- Lyng, S. T. 2018. The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. *Children & Society* 32(6): 492–502. <https://doi.org/10.1111/chso.12281>
- MacDonald, H. and E. Swart. 2004. The Culture of Bullying at a Primary School. *Education as Change* 8(2): 33–55. <https://doi.org/10.1080/16823200409487090>
- Magubane, B. and J. C. Faris. 1985. On the Political Relevance of Anthropology. *Dialectical Anthropology* 9 (1/4): 91–104. <https://www.jstor.org/stable/29790124>
- Malinowski, B. 1932. *The Sexual Life of Savages in Northwestern Melanesia*. London: George Routledge and Sons. 505 p.
- Martin, K. A. 2009. Normalizing heterosexuality: Mothers' assumptions, talk, and strategies with young children *American Sociological Review* 74 (2): 190–207. <https://doi.org/10.1177/000312240907400202>
- Maunder, R. E. and S. Crafter. 2018. School Bullying from a Sociocultural Perspective. *Aggression and Violent Behavior*. 38: 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
- Mead, M. 1998. Vzroslenie na Samoa [Coming of Age in Samoa]. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the Childhood World]. Moscow: Nauka. 88–172.
- Merton, R. K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press. 702 p.
- Meyer, D. 2016. The Gentle Neoliberalism of Modern Anti-Bullying Texts: Surveillance, Intervention, and Bystanders in Contemporary Bullying Discourse. *Sexuality Research and Social Policy* 13(4): 356–370. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0238-9>
- Mishna, F., J. Wiener and D. Pepler. 2008. Some of My Best Friends — Experiences of Bullying within Friendships. *School Psychology International* 29(5): 549–573. <https://doi.org/10.1177/0143034308099201>
- Moinian, F. 2009. “I'm Just Me!” Children talking beyond ethnic and religious identities. *Childhood* 16 (1): 31–48. <https://doi.org/10.1177/0907568208101689>
- Ol'shanskaia, E. V. 2000. Podrostkovaia agressiia kak faktor sotsial'noi adaptatsii [Adolescent Aggression as a Factor of Social Adaptation]. Ph. D. diss., Moscow State Linguistic University.
- Olweus, D. 1978. *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere. 218 p.
- Patton, D. U., J. S. Hong, S. Patel and M. J. Kral. 2016. A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse* 18(1): 3–16. <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>
- Pomerantz, S. and R. Raby. 2018. Bodies, Hoodies, Schools, and Success: Post-Human Performativity and Smart Girlhood. *Gender and Education* 32 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533923>
- Prout, A. 2011. Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood. *Global Studies of Childhood* 1(1): 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

- Prout, A. and A. James. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise. In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, ed. by A. James, A. Prout. London, New York: Routledge. 7–33.
- Rawlings, V. 2019. “It’s not bullying”, “It’s just a joke”: Teacher and Student Discursive Manoeuvres around Gendered Violence. *British Educational Research Journal* 45(4): 698–716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- Rean, A. A. 2005. Asotsial’noe povedenie nesovershennoletnikh kak problema psikhologii obrazovaniia [Asocial Behavior of Under-Aged as an Education Psychological Problem]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* 2(3): 68–77.
- Rhodes, L. A. 2001. Toward an Anthropology of Prisons. *Annual Review of Anthropology* 30(1): 65–83. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.65>
- Riches, D. (ed.). 1986. *The Anthropology of Violence*. Oxford: Basil Blackwell. 232 p.
- Ringrose, J. and V. Rawlings. 2015. Posthuman Performativity, Gender and “School Bullying”: Exploring the Material-Discursive Intra-Actions of Skirts, Hair, Sluts, and Poofs. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* 3(2): 80–119. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.150626>
- Rousseau, Zh.-Zh. 1980. *Pedagogicheskie sochineniia* [Pedagogical Writings]. Vol. 1, *Emil’, ili O vospitanii* [Emil, or On Education]. G. N. Dzhibladze; A. N. Dzhurinskii eds., Moscow: Pedagogika. 656 p.
- Ryan, P. J. 2008. How New is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History* 3(4): 553–576. <https://doi.org/10.1162/jinh.2008.38.4.553>
- Sabia, J. J. and B. Bass. 2016. Do Anti-Bullying Laws Work? New Evidence on School Safety and Youth Violence. *Journal of Population Economics* 30(2): 473–502. <https://doi.org/10.1007/s00148-016-0622-z>
- Schröder, I. and B. Schmidt. 2001. Introduction: Violent Imaginaries and Violent Practices. *Anthropology of Violence and Conflict*, ed. by B. Schmidt, I. Schröder. New York: Routledge: 1–24.
- Shaw, C. R. and H. D. McKay. 1942. *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. Chicago: University of Chicago Press. 451 p.
- Sheller, M. 2004. Natural Hedonism: The Invention of Caribbean Islands as Tropical Playgrounds. In *Tourism in the Caribbean*. Routledge, ed. by D. T. Duval. London: 39–54.
- Shweder, R. A. and R. A. LeVine. 1975. Dream Concepts of Hausa Children: A Critique of the “Doctrine of Invariant Sequence” in Cognitive Development. *Ethos* 3(2): 209–230. <https://www.jstor.org/stable/640229>
- Smorti, A., E. Menesini and P. K. Smith. 2003. Parents’ Definitions of Children’s Bullying in a Five-Country Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 34(4): 417–432. <https://doi.org/10.1177/002202210303400400>
- Sobkin, V. S. 2005. *Podrostok: normy, riski, deviatsii* [An Adolescent: Norms, Risks, Deviations]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniia RAO. 359 p.
- Solomon, R. C. 1993. The Philosophy of Emotions. In *The Handbook of Emotions*, ed. by M. Lewis, J. M. Haviland. New York: The Guilford Press. 3–16.
- Søndergaard, D. M. 2018. The Thrill of Bullying. Bullying, Humor and the Making of Community. *Journal for the Theory of Social Behavior* 48(1): 48–65. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12153>
- Thornberg, R. 2011. “She’s Weird!”—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society* 25(4): 258–267. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg, R. 2017. School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: a Grounded Theory Field Study. *British Journal of Sociology of Education* 39(1): 144–158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Tinker, A. 2019. Communication Ethics and the Rejection of Paternalism in John Stuart Mill’s On Liberty. *Communication Quarterly* 67(3): 312–332. <https://doi.org/10.1080/01463373.2019.1596140>

- Tylor, E. B. 1989. *Pervobytnaia kul'tura* [Primitive Culture]. Moscow: Izdatel'stva politicheskoi kul'tury. 573 p.
- Vaillancourt, T., P. McDougall, S. Hymel, A. Krygsman, J. Miller, K. Stiver and C. Davis. 2008. Bullying: Are Researchers and Children/Youth Talking about the Same Thing? *International Journal of Behavioral Development* 32(6): 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Veber, M. 2018. *Politika kak prizvanie i professiia*. [Politics as a Vocation]. Moscow: Ripol Klassik. 288 p.
- Volk, A. A., R. C. Mitchell and T. Khan. 2019. The Power of Civility: A Transdisciplinary Examination of Adolescent Social Power and Bullying. *Journal of Childhood Studies* 44(3): 120–138 <https://doi.org/10.18357/jcs00019178>
- WABF 2021 — WABF 2021 Webinar: Revisiting the definition of school bullying. Webinar #22021/ UNESCO and the World Anti-Bullying Forum. YouTu.be: [website]. <https://youtu.be/DXMXS2chmgs> (Accessed 8.04.2022).
- Walby, S. 2013. Violence and Society: Introduction to an Emerging Field of Sociology. *Current Sociology* 61(2): 95–111.
- Waldram, J. 1998. Anthropology in Prison: Negotiating Consent and Accountability with a “Captured” Population. *Human Organization* 57(2): 238–244. <https://doi.org/10.17730/humo.57.2.k204675w44u27473>
- Wayne, R. 2013. The Social Construction of Childhood Bullying Through U. S. News Media. *Journal of Contemporary Anthropology* 4(1): 3.
- Weisner, T. S. 2015. Childhood: Anthropological Aspects. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, ed. by J. D. Wright. Vol 3. Oxford: Elsevier. 451–458.
- Whiting, J. W. M. and I. L. Child. 1953. *Child Training and Personality: A Cross-cultural Study*. Yale: Yale University Press. 346 p.
- Znakov, V. V. 1990. Ponimanie asotsial'nymi podrostkami situatsii nasiliia i unizheniia chelovecheskogo dostoinstva [Asocial Adolescents' Understanding of Situations of Violence and Humiliation]. *Voprosy psikhologii* 1: 20–27.
- Zych, I., D. P. Farrington, V. J. Llorent, and M. M. Ttofi. 2017. School Bullying in Different Countries: Prevalence, Risk Factors, and Short-Term Outcomes. In *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*, ed. by I. Zych, D. P. Farrington, V. J. Llorent, M. M. Ttofi. New York: Springer. 5–22.